
De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté

Claudine Garcia-Debanc



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1151>

DOI : 10.4000/pratiques.1151

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008

Pagination : 39-56

Référence électronique

Claudine Garcia-Debanc, « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1151> ; DOI : 10.4000/pratiques.1151

© Tous droits réservés

De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté

Claudine Garcia-Debanc

ERT 64, IUFM Midi-Pyrénées, Université Toulouse II-Le Mirail

« Toute science doit assumer, comme sa condition première, de se vouloir science d'un objet, existant d'une existence indépendante du regard qui le transformera en objet de connaissance ». C'est ainsi qu'Yves Chevallard, en 1985, pose les conditions de l'existence des didactiques comme disciplines scientifiques, avant de préciser que « le didacticien [...] s'intéresse au jeu qui se mène – tel qu'il peut l'observer, puis le reconstruire, en nos classes concrètes – entre un enseignant, des élèves et un savoir [...] Trois places donc : c'est le système didactique. Une relation ternaire : c'est la relation didactique » (Chevallard, 1985, p. 10). Les didactiques des disciplines n'existent que depuis une trentaine d'années mais leur courte histoire mérite d'être interrogée pour mettre en évidence leurs finalités et leurs spécificités et tenter de cerner, à chaque période, les éléments privilégiés et les impensés. En effet, la didactique du français est une discipline récente, puisque l'utilisation de ce terme s'impose au début des années 80, et encore en voie d'institutionnalisation, dans la mesure où les didactiques des disciplines ont, en France, des inscriptions institutionnelles différentes et n'ont pas encore leur autonomie. En effet, selon les disciplines, les didactiques ont emprunté des voies différentes pour s'institutionnaliser : les unes gardent des relations étroites avec leur discipline de référence, comme c'est le cas par exemple en sciences du langage, en littérature ou en mathématiques appliquées, d'autres se sont groupées au sein des sciences de l'éducation. Cette inscription institutionnelle a des incidences sur la nature des objets d'étude et des méthodologies privilégiées. Une rapide rétrospective historique est instructive, en ce qu'elle aide à interroger les évidences scientifiques du moment.

Les travaux de Jean-François Halté, qui nous a quittés prématurément en décembre 2006, occupent une place importante dans l'émergence de ce champ. Il en

a été l'un des pionniers, en fondant la Revue *Pratiques*, avec ses amis André Petitjean et Raymond Michel, en rédigeant de nombreuses contributions, sur des objets aussi divers que les interactions orales, le discours explicatif, l'écriture narrative ou l'enseignement de la grammaire et en conduisant une réflexion épistémologique exigeante à laquelle le portait sa formation de philosophe. Cette position d'excellence dans ce nouveau champ de recherche en émergence se marque notamment par la publication, en 1992, de l'ouvrage consacré à la *Didactique du français*, dans la collection *Que sais-je ?* Ouvrage de synthèse et de vulgarisation visant à donner une vision panoramique d'un domaine de recherche difficile à cerner, il suscitera des prises de position passionnées et constitue d'une certaine manière un manifeste. Jean-François Halté ne souhaitera pas l'actualiser, à la demande de l'éditeur, une dizaine d'années plus tard et confiera la réalisation d'une nouvelle version à Jean-Maurice Rosier, qui propose un texte totalement différent.

C'est la dimension historique et épistémologique qui nous intéressera plus particulièrement dans le cadre de cette contribution. Nous essaierons de rendre compte de la manière dont la didactique du français se constitue progressivement en discipline scientifique, au cours des trente dernières années, dans un mouvement qui n'est pas encore achevé, en montrant quelle place occupent dans cette dynamique quelques concepts, empruntés à la didactique d'une autre discipline, comme celui de transposition didactique, ou forgés en raison même de la spécificité du français comme discipline. C'est le cas du concept de « configuration didactique », présenté par Jean-François Halté au chapitre II du *Que sais-je* et constamment convoqué dans son travail, jusqu'à ses derniers articles.

Dans un chapitre intitulé « un champ didactique en cours de (re)configuration », Jean-François Halté oppose les « aspects de la configuration ancienne » de l'enseignement du français au collège et au lycée, dont « les référents majeurs » sont « la littérature et la langue » et « les exercices décisifs » « l'explication de texte et la rédaction », et « l'émergence difficile d'une nouvelle configuration », qui substitue « le texte » à « l'œuvre » et « le discours » à « la langue » (Halté, 1992, pp. 21-31). Les configurations peuvent être cernées à partir de « données de divers types, Instructions officielles, manuels scolaires, réformes, structures du système, rôle et fonction de la certification, discours issus de la noosphère... » (Halté, 1992, p. 21). Comme on le voit, la notion renvoie aux instructions données sur la discipline à enseigner et aux modalités indiquées pour sa mise en œuvre (manuels scolaires, épreuves d'examen) et, plus particulièrement à l'agencement relatif des activités de pratique des discours (lecture, écriture) et d'étude de la langue (grammaire, orthographe...). Le double statut du langage comme pratique culturelle et objet d'étude constitue une spécificité de la discipline Français et de l'enseignement des langues, alors que, pour les autres disciplines, le français est moyen d'enseignement mais n'est pas directement objet d'enseignement. La notion de configuration didactique met donc en avant l'indissociabilité des différentes sous-disciplines du Français et leur articulation systémique. On a suffisamment souligné que la didactique du français, contrairement à la didactique des mathématiques, avait inventé peu de concepts pour s'intéresser à l'une de ces notions, tout à fait originale.

Quel rôle a joué le concept de « configuration didactique » dans la constitution de la didactique du français comme discipline de recherche ? Que permet-il d'éclaircir ? Comment s'articule-t-il avec le concept qui fonde l'existence même des

didactiques, à savoir le concept de « transposition didactique » ? Comment prendre en compte les évolutions des méthodologies des recherches didactiques vers une analyse des pratiques observées, le concept de « configuration didactique » s'intéressant à la discipline à enseigner plus qu'à la discipline effectivement enseignée ?

Après avoir mis en relation quelques définitions de la didactique du français avec les missions qu'elle s'assigne et les méthodologies qu'elle privilégie, cette contribution interrogera les intérêts et les limites de la notion de transposition didactique pour la didactique du français. Elle s'attachera ensuite à montrer tout l'intérêt heuristique et épistémologique de la notion de configuration didactique, proposée par Jean-François Halté, avant de montrer comment essayer d'intégrer la problématique de la configuration didactique à l'étude des pratiques observées chez les enseignants. C'est le concept de modèle disciplinaire en acte qui nous aidera à essayer de rendre compte de la manière dont le sujet enseignant se réfère, de façon plus ou moins réfléchie, à des configurations didactiques différentes, au sein même de sa pratique d'enseignement.

1. Les finalités de la didactique du français : de l'intervention dans le champ social à la description des pratiques d'enseignement

Jean-François Halté (1992), dans le *Que sais-je ?*, définit la didactique du français comme « la discipline de référence des pratiques d'enseignement », « une discipline théorico-pratique » dont « l'objectif essentiel est de produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement » (p. 17). Quelques années plus tôt, Artigue et Douady (1986), rendant compte de l'émergence de la didactique des mathématiques en tant que champ scientifique, définissent, de leur côté, la didactique des mathématiques comme « l'étude des processus de transmission et d'acquisition des différents contenus de cette science, particulièrement en situation scolaire et universitaire. La didactique se propose de décrire et expliquer les phénomènes relatifs aux rapports entre son enseignement et son apprentissage. Elle ne se réduit pas à chercher une bonne manière d'enseigner une notion fixée ». Le contraste entre ces deux définitions pose la question du statut et de la fonction des didactiques dans le champ social et des différences d'approches selon les disciplines. On peut y voir une tension entre l'intervention dans le champ social, comme le propose Jean-François Halté (« orienter efficacement les pratiques d'enseignement ») ou la description scientifique de pratiques d'enseignement.

1.1. L'affirmation d'une visée praxéologique

Jusque dans ses derniers écrits, Jean-François Halté inscrit la didactique du français fortement dans le champ social, lorsqu'il écrit : « les problématiques de l'oral ne peuvent s'appréhender sérieusement, c'est-à-dire s'inscrire réellement dans les cursus, qu'à la condition de s'intégrer dans une conception du français-matière cohérente, en phase avec son évolution historique, en congruence avec l'état des recherches, et avec l'état des besoins sociaux, si mal formulée soit la demande » (Halté, 2005, p. 30). L'enjeu des réflexions sur l'enseignement de l'oral est d'ordre praxéologique, puisqu'il s'agit qu'« il s'inscrive réellement dans les cursus ». Cette transformation des pratiques n'est possible que dans le cadre d'une

conception cohérente de la discipline scolaire, désignée comme « matière », résultant elle-même d'une triple détermination : l'évolution historique de la discipline, l'état des recherches et l'état des besoins sociaux. L'inscription sociale de la didactique est donc présentée comme essentielle tout au long de ses recherches, dans une visée praxéologique de lutte contre l'échec scolaire.

Une telle affirmation est dans la filiation directe de la définition donnée par Bronckart (1989), lorsqu'il indique que « la didactique du français vise à l'action et à la décision sur le plan des programmes, des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation ». La visée d'action sur les pratiques d'enseignement est également très présente dans la liste des tâches assignées à la didactique du français, telles que je les recensais en 1991 :

- décrire les processus de transposition didactique dans la relation entre les contenus d'enseignement et les connaissances scientifiques de référence, voire participer activement à cette transposition ;
- décrire, mettre au point et expérimenter des *curricula* formels (programmes d'enseignement) ou réels (pratiques d'enseignement) pour les divers niveaux de la scolarité ;
- analyser les matériels d'enseignement existants (manuels, ouvrages de vulgarisation, revues pédagogiques), voire en produire ;
- construire, expérimenter et mettre au point des séquences d'enseignement sur divers contenus ;
- proposer des épreuves d'évaluation assorties de critères de correction et analyser les productions des élèves ;
- définir des contenus de formation d'enseignants et élaborer des séquences et des matériels de formation sur les notions considérées. (Garcia-Debanc 1991, p. 14)

Dans cet inventaire, la dimension descriptive et analytique est presque toujours complétée par la proposition d'interventions dans le champ social par la diffusion de connaissances ou la construction de matériels d'enseignement ou d'évaluation, même si, ici, les visées de description scientifique semblent primer sur l'intervention, comme le montre l'usage réitéré du connecteur « voire » pour introduire le volet d'intervention. Même si les enjeux de description scientifique priment ici par rapport à l'intervention dans le champ social, c'est bien une transformation des pratiques d'enseignement sous l'influence des connaissances scientifiques qui est visée à plus ou moins court terme.

De même, c'est également une compatibilité entre les résultats des recherches didactiques et les pratiques d'enseignement de l'institution scolaire qui est sous-jacente aux critères définis comme essentiels pour les recherches didactiques :

- pertinence des recherches par rapport aux difficultés d'apprentissage constatées,
- opérativité des solutions proposées : il s'agit de sélectionner une entrée propre à faire évoluer les capacités des élèves,
- congruence et compatibilité des activités proposées avec le fonctionnement habituel des pratiques d'enseignement. (Garcia-Debanc, 1991, p. 17)

Au début des années 90, les recherches didactiques sont le plus souvent des situations innovantes en réponse à des difficultés d'apprentissage constatées, mises à l'épreuve dans le contexte ordinaire des pratiques d'enseignement et étayées

scientifiquement. Dans le paysage scientifique actuel, ce type de recherche serait présenté comme un sous-ensemble des recherches didactiques, en tant qu'études de faisabilité. En effet, les recherches en didactique du français se sont efforcées de conquérir progressivement la scientificité en devenant plus descriptives que praxéologiques.

Ce débat s'est particulièrement développé au cours des journées d'études de l'Association des chercheurs en didactique du français à Poitiers, en janvier 2000, portant sur les « questions d'épistémologie en didactique du français » (Marquillo-Larruy, 2001). Jean-François Halté s'y présente comme « tenant de l'orientation praxéologique » (p. 16), considérant que « l'orientation praxéologique », qu'il définit comme « tendance à privilégier une dimension interventionniste de la didactique en jouant le jeu de toutes les relations dans le système didactique surdéterminé », « implique absolument toutes les autres orientations ». Il a en effet distingué, parmi les travaux labellisés en didactique du français, différentes tendances (*ibid.*, p. 16) :

- *technologiste* : tendance à réduire à son aspect *transpositionniste*, au sens strict, à confiner son travail ordinaire dans l'« ingénierie didactique » en privilégiant l'axe savoir savant/savoir scolaire ;
- *psychopédagogue* : tendance à privilégier les déterminations externes de la didactique, la psychologie et la sociologie des apprenants par exemple, à subordonner les objets de savoir et de savoir faire aux finalités éducatives ;
- *sociodidactiste* : tendance à articuler le dehors des pratiques sociales de référence et le dedans des pratiques scolaires [...] ;
- *praxéologique*.

Il est à noter que, dans les catégories proposées, l'attention semble davantage focalisée sur les objets de savoir et sur les conditions d'apprentissage des élèves que sur l'activité enseignante elle-même, qui n'est mentionnée directement dans aucune des définitions proposées. Ce n'est qu'ultérieurement, au cours de ces dix dernières années que se sont développées les recherches sur les pratiques enseignantes.

On peut aujourd'hui s'accorder sur le fait que la didactique du français est une discipline scientifique qui a pour objet l'étude des interventions d'enseignement permettant l'appropriation par des élèves, au sein de l'institution scolaire, dans des classes ordinaires aménagées selon des dispositifs adéquats, de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours. Cette définition affirme à la fois la visée descriptive et scientifique des recherches en didactique du français et son articulation avec l'institution scolaire. En effet, les recherches en didactique ne sont pas des recherches de laboratoire mais elles prennent en compte les diverses dimensions de l'institution scolaire, en contrôlant les variables d'étude dans le choix des enseignants, des populations scolaires et des terrains observés. Ce qui les distingue également des recherches en psycholinguistique ou en sociologie, c'est l'attention accordée aux interventions d'enseignement, qui font l'objet de descriptions et d'évaluations, grâce à une analyse de leurs effets sur les apprentissages des élèves. Enfin, ces recherches visent une diffusion de leurs résultats à l'ensemble de la communauté enseignante, notamment par le biais de sessions de formation, initiale ou continuée.

Les recherches en didactique du français portent sur diverses dimensions : ana-

lyse historique et épistémologique des programmes et des matériels d'enseignement, description des objets enseignés dans la classe, observation des pratiques professionnelles des enseignants dans les divers domaines de l'enseignement du français, analyse des productions orales et écrites des élèves en contexte scolaire, évaluation des connaissances et compétences des élèves, mise en relation entre les pratiques d'enseignement et l'évolution des connaissances et des conceptions des élèves, écarts entre contenus d'enseignement prévus et contenus enseignés...

Pour Jean-François Halté, comme pour un nombre notable de didacticiens du français, la dimension de responsabilité sociale de la didactique est essentielle et doit être prise en compte au même titre que la détermination d'exigences méthodologiques garantissant la scientificité des connaissances produites. Cependant, les propositions formulées au sein de la didactique n'ont pas vocation à être prescriptives ou normatives, comme le souligne Halté (1990) lorsqu'il présente « la pensée didactique comme une manière de poser de « bonnes » questions, plus que comme une proposition de réponses *a priori* » (Halté, 1990, p. 8).

Lorsque Jean-François Halté assigne comme enjeu à la didactique du français « de produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes » (Halté, 1990), il l'inscrit en référence à des disciplines contributives plurielles : sciences du langage, notamment sociolinguistique, sémiotique ou grammaire de texte mais aussi sociologie des pratiques culturelles. La diversité des domaines de l'enseignement du français sur lesquels portent les contributions de Jean-François Halté, écriture au collège et projets d'écriture longs, dans le cadre de sa thèse et de plusieurs numéros de *Pratiques*, discours explicatifs dans le cadre d'un programme de recherche de l'INRP, enseignement de l'oral au CELTED de Metz, enseignement de la grammaire, témoignent du caractère que l'on pourrait qualifier d'« humaniste » de sa formation. Un grand nombre de disciplines contributives sont convoquées, de même que sont divers les objets étudiés.

1.2. Évolution des méthodologies des recherches dans les travaux de Jean-François Halté sur l'oral

Les recherches de Jean-François Halté sur la didactique de l'oral témoignent de l'évolution du champ de la didactique du français. Les interactions orales ont toujours été pour lui une dimension essentielle, dans la mesure où elles sont le lieu où se joue en classe la construction des savoirs.

On peut, de ce point de vue, comparer les contenus et les méthodologies des contributions de deux ouvrages coordonnés par Jean-François Halté, à six années de distance, *Inter-actions*, publié en 1993 et *Pratiques* 103-104, *Interactions et apprentissage*, publié en novembre 1999. Le premier ouvrage comporte pour l'essentiel des éléments de réflexion critique et programmatique sur les divers champs théoriques s'intéressant aux interactions et les notions-clés. Il ne comporte pas d'analyse de corpus, à l'exception de celle que propose Robert Bouchard pour rendre compte de l'activité d'un groupe d'élèves face à la résolution d'un problème mathématique. En revanche, le numéro 103-104 de *Pratiques* propose une analyse croisée d'un corpus scolaire, une leçon de grammaire enregistrée dans un CM2, corpus publié à la fin de ce numéro. Les diverses analyses visent à montrer que « l'activité langagière est constitutive de l'apprentissage » (Halté, 1999, p. 4). Sont ainsi successivement analysées les fonctions des actes de reformulation et leur rôle dans la progression du savoir, les consignes, les interactions langa-

gières au sein d'un groupe d'élèves, la fonction des interactions verbales dans l'élaboration de règles de grammaire. Dans un article particulièrement important, Elisabeth Nonnon interroge les limites à la mise en œuvre d'une démarche inductive en grammaire (Nonnon, 1999). Dans ce numéro, les problèmes de découpage du corpus sont posés par plusieurs auteurs. Jean-François Halté, pour sa part, s'intéresse aux enjeux cognitifs des interactions. Il « tente de décrire le jeu [...] complexe des interactions entre l'oral public (maîtres et élèves), l'écrit magistral (le tableau) et l'ensemble des oraux et écrits de groupe » (Halté, 1999, p. 88). D'une réflexion épistémologique et théorique, il est ainsi passé à une étude empirique d'un corpus scolaire. L'analyse est centrée davantage sur l'activité cognitive des élèves que sur les interventions de l'enseignant et la dimension proprement professionnelle de la gestion des interactions.

Pour traiter d'une même question de recherche, la fonction des interactions dans la construction des savoirs, l'évolution des méthodologies reflète ainsi l'évolution du champ de la didactique du français. Celui-ci se structure aussi autour de concepts-clés, dont l'intérêt et les limites sont discutés avec rigueur par Jean-François Halté.

2. De la transposition didactique à la configuration didactique

2.1. Une notion fondatrice en didactique : la notion de transposition didactique

Comme nous l'avons vu plus haut, une science se définit par la spécificité de son objet et le découpage du réel qu'il induit. Le concept de « transposition didactique », importé en didactique par Chevallard (1985, 1991), qui l'emprunte au sociologue Michel Verret, est de nature à permettre de penser la possibilité d'une science didactique. Il le définit comme « le travail qui, d'un objet de savoir fait un objet d'enseignement », autrement dit « le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir » (Chevallard, 1991, p. 38). L'objet d'étude des didactiques est donc, dans cette perspective, une analyse des écarts qui permettent de rendre compte de ces transformations.

On oublie souvent que, pour Chevallard lui-même, les écarts ne concernent pas seulement les relations de distance entre les savoirs à enseigner et les théories de référence, même si ce type d'études occupe une place importante dans les recherches conduites en didactiques, mais qu'il signale également l'existence de deux autres types d'écarts. En effet, selon Chevallard (1991, p. 39),

« l'étude scientifique du processus de transposition didactique suppose la prise en compte de la transposition didactique *sensu lato*, représentée par le schéma suivant :

Objet de savoir > objet à enseigner > objet d'enseignement. »

L'analyse du processus de transposition didactique implique ainsi l'analyse de trois écarts correspondant aux différents niveaux de la transposition didactique

- Niveau 1 : des savoirs de référence aux contenus à enseigner,
- Niveau 2 : des contenus à enseigner aux savoirs effectivement enseignés dans les classes,
- Niveau 3 : des savoirs enseignés aux savoirs appris par les élèves.

De même, Halté (1992, p. 16) inventorie trois ensembles de recherches en didactique, portant sur des objets différents, dont il caractérise la dominante. Il les présente de l'acception la plus restreinte de la didactique (le niveau 1 de Chevallard) à la plus spécifique (le niveau 2 de Chevallard) :

« a) une réflexion sur les *objets d'enseignement*. Elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire... ; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social... ; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs... ; à leur organisation en *curricula* ; à leur histoire institutionnelle... La dominante de cette tendance est *épistémologique* ;

b) des recherches sur les *conditions d'appropriation* des savoirs. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes que sur leur construction dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter... La dominante est *psychologique* ;

c) des recherches sur l'*intervention* didactique. Systémique, la didactique alors articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre. La dominante est *praxéologique*.

Le point commun de ces trois tendances, au demeurant non exclusives les unes des autres, est *l'attention aux savoirs scolaires disciplinaires*. » [Les mots en italiques sont en italiques dans le texte original].

C'est la troisième acception, la plus systémique, que Halté a comme horizon. L'ordre de présentation adopté, qui diffère de l'ordre logique de Chevallard correspond, de fait, aux phases historiques de développement de la didactique du français, telles qu'on peut les observer par exemple dans les contributions de Jean-François Halté à différents numéros de *Pratiques*. S'appliquant tout d'abord à la diffusion et à l'adaptation dans le champ de l'enseignement de certains concepts issus de théories linguistiques, telles que la sémiotique ou la narratologie, dans les tout premiers numéros, la revue s'intéresse ensuite aux productions écrites des élèves, relevant du niveau 3 de la transposition didactique, par exemple dans le n°26, *Ecrire en classe* ou 29, *La rédaction*, avant de traiter du niveau 2 dans le numéro 105-106, *Interactions et apprentissages*, coordonné par Jean-François Halté et produit pour l'essentiel par son équipe de recherche à l'université de Metz, consacré à une étude croisée d'une leçon de grammaire sur l'adverbe enregistrée dans une classe de CM2.

Le paysage dessiné par Jean-François Halté en 1992 reste, pour l'essentiel, encore d'actualité pour rendre compte des recherches actuellement conduites en didactique du français. Il n'est qu'un adjectif que, me semble-t-il, la plupart des chercheurs en didactique du français récuseraient aujourd'hui. C'est celui de « praxéologique », terme par lequel il caractérise la troisième approche. Les recherches qui portent aujourd'hui sur « l'intervention didactique », qui constitue bien le cœur de la discipline, s'efforcent de distinguer d'une part la description scientifique des pratiques d'enseignement et d'autre part la formation, comme aide à la transformation des pratiques d'enseignement. Ce mouvement s'est progressivement affirmé au cours des vingt dernières années. Les pratiques de recherche alimentent certaines activités de formation, de même que les activités de formation peuvent conduire à poser de nouvelles questions de recherche, à partir de

besoins constatés, mais les deux perspectives de description et d'action sont clairement distinctes. En revanche, elles sont si intriquées dans la réflexion de Jean-François Halté, en 1992, comme dans la plupart des textes de didacticiens du français à cette époque, que, dans l'énumération des objets de travail du point c, Halté juxtapose des objets d'étude qui appellent une approche descriptive (tâches de l'enseignant, organisation des situations d'enseignement) et des projets d'élaboration de matériel d'enseignement, sans mettre en lumière la différence de perspective. Toutefois, me paraissent encore tout à fait pertinents et actuels les enjeux qu'il assigne aux travaux de ce type, lorsqu'il écrit : « la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée » (Halté, 1992, p. 17). Que serait une didactique dont les travaux ne seraient pas en prise sur les pratiques professionnelles existantes et dont les résultats ne seraient pas à terme destinés aux acteurs du système éducatif ? Question de déontologie et de rôle social des didactiques des disciplines.

2.2. Les trois niveaux de la transposition didactique dans les recherches en didactique du français : objets d'étude et méthodologies

La référence aux trois niveaux de la transposition didactique est utile pour rendre compte des différents objets d'étude et méthodologies actuellement en cours dans le champ de la didactique du français.

Un premier ensemble d'études, que la base de données DAFTEL qualifie de « théoriques » s'intéresse plus particulièrement à l'étude des transpositions didactiques de niveau 1 (des savoirs de référence aux contenus à enseigner). Elles utilisent les concepts issus de l'analyse du discours et des didactiques des autres disciplines pour analyser les programmes d'enseignement, notamment dans leurs évolutions historiques ou dans une dimension d'éducation comparée, les *curricula*, les manuels scolaires et autres matériels d'enseignement, là aussi éventuellement dans une dimension historique et comparative, les articles de revues professionnelles, les projets d'enseignement. Les épreuves des concours de recrutement d'enseignants du premier et du second degré se rapportent à ce premier niveau exclusivement (pour le second degré) et principalement (pour le premier degré). Certaines recherches peuvent, dans certains cas, proposer de nouvelles théories de référence pour penser les objets d'enseignement, argumenter sur leur pertinence et opérer des transpositions virtuelles.

Depuis une dizaine d'années se sont développées des recherches se rapportant principalement au deuxième niveau de la transposition didactique, à savoir l'étude des écarts entre les contenus à enseigner et les savoirs effectivement enseignés dans les classes. Elles prennent la forme de collectes de grands corpus sur l'enseignement du texte d'opinion ou de la proposition relative dans des classes de divers cantons suisses (recherches FNRS réalisée par la FAPSE de Genève, Schneuwly, Dolz *et alii*) ou, plus modestement, d'études de pratiques observées chez des enseignants débutants (Garcia-Debanc, Bucheton) ou expérimentés (Dufays, 2007). Elles ont fait l'objet d'un ouvrage collectif sur les objets enseignés (Schneuwly, Thevenaz, 2007) témoignant de la diversité des équipes travaillant dans cette perspective dans les divers pays de la francophonie. Les corpus analysés sont constitués des enregistrements vidéo transcrits des interactions en classe, complétés par les préparations des enseignants et des travaux des élèves, mais aussi, le plus souvent, par des entretiens avec les enseignants, avant et après les séances observées, voire à des autoconfrontations à l'enregistrement vidéo. La lon-

gueur des corpus collectés oblige à définir des méthodologies d'analyse des données, sous la forme par exemple de synopsis mis au point par l'équipe de la FAPSE de Genève. Le traitement de ces données appelle également une réflexion sur la différence entre analyse linguistique et analyse didactique. Si la linguistique et la didactique peuvent partager un intérêt pour l'analyse des divers types de reformulations utilisés, la focalisation s'opère, en didactique, sur l'analyse des effets des interventions d'enseignement sur les apprentissages des élèves.

Certaines recherches en didactique du français se sont plus particulièrement focalisées sur le niveau 3 de la transposition didactique, en s'interrogeant sur les écarts entre les savoirs enseignés et les savoirs appris par les élèves : ces recherches s'attachent à analyser les productions orales ou écrites d'élèves ou les évaluations, en les mettant en relation avec les contenus à enseigner, et, plus rarement, les contenus effectivement enseignés.

Certains programmes de recherche ont questionné successivement les trois niveaux de la transposition didactique. Ainsi, la recherche conduite à l'INRP entre 1982 et 1989 sur l'évaluation des écrits a, dans un premier temps, travaillé sur les écarts entre critères d'évaluation des écrits, en lien avec les objets d'enseignement, et théories de référence. Dans un second temps, elle a essayé de rendre compte des pratiques d'évaluation observées en classe, sous la forme d'un rapport intitulé : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves ?*, avant de s'attacher aux savoirs et pratiques intégrés par les élèves (*Comment les élèves évaluent-ils les écrits ?*). Les exigences de scientificité progressivement imposées aux recherches en didactique du français sont inscrites au sein de ce programme de recherche. En effet, la recherche est initialement praxéologique : elle se propose de promouvoir des pratiques d'écriture diversifiées et de les assortir de critères d'évaluation spécifiques pouvant guider les apprentissages. Elle a la forme d'une recherche-action associant des formateurs-chercheurs et des enseignants en charge d'une classe, pour la plupart maîtres-formateurs. On peut considérer que, comme les programmes précédents de l'INRP, elle a le statut d'une recherche de faisabilité visant à étudier les conditions de la mise en œuvre d'innovations issues de recherches linguistiques et de travaux de recherche sur l'évaluation. La suite du programme de recherche s'applique à décrire les pratiques d'enseignement ainsi initiées et leurs effets sur les apprentissages des élèves en comparant, toutes conditions égales par ailleurs, des classes de maîtres impliqués dans la recherche et des classes n'ayant pas participé à ce travail. Une description scientifique prime alors sur la visée de transformation des pratiques d'enseignement. C'est dans cette période que commencent à être distinguées les visées de description scientifique des pratiques d'enseignement et de transformation des pratiques d'enseignement par des actions de formation. De même, s'engage une réflexion sur la nécessaire transformation des produits de la recherche pour leur utilisation en formation (Garcia-Debanc, 1988).

Actuellement, les divers types de méthodologies sont inégalement représentés dans les diverses branches de la didactique du français. Ainsi, les recherches portant sur le niveau 2 de la transposition didactique sont encore rares en didactique de la littérature (Dufays, 2007), alors qu'elles sont nombreuses chez les didacticiens du français qui se réclament des sciences du langage. Peu de recherches, en revanche, articulent de manière systémique les trois niveaux de la transposition didactique, en interrogeant avec la même acuité les contenus de savoirs dans leur rapport aux théories de référence et les pratiques d'enseignement en lien avec les

apprentissages réalisés par les élèves. Le plus souvent, l'une des trois dimensions est privilégiée, et souvent malheureusement exclusivement traitée.

2.3. Quelques objections formulées contre la portée heuristique du concept de transposition didactique en didactique du français

Les discussions sur la pertinence heuristique de cette notion et son intérêt pour les diverses disciplines a porté principalement, comme le rappelle Halté (1998) sur le statut des « savoirs savants » et leur exclusivité dans la transposition didactique. A la suite de Joshua (1996), il propose de distinguer trois types de savoirs scolarisables : les savoirs savants, les modèles de pratiques et les savoirs experts, en tant que savoirs très personnalisés, difficilement objectivables. Les processus de transposition didactique sont donc plus complexes encore que ne les pense Chevallard, en ce que les éléments faisant l'objet d'une transposition sont de natures diverses.

De plus, les différents niveaux de la transposition didactique sont difficilement dissociables. Ainsi, Halté (1990) propose de substituer à la notion de transposition didactique, qu'il juge réductrice et insuffisante pour rendre compte des dimensions culturelles décisives en didactique du français, la notion d'élaboration didactique. Celle-ci « dépasse et intègre l'idée de transposition en impliquant notamment la prise en compte du système didactique tout entier, et en interdisant de penser les problèmes de façon séparée : c'est telle difficulté – liée au savoir lui-même, à l'état de l'apprenant, à l'état du système éducatif tout entier – qui induit tel aspect de l'élaboration » (Halté, 1990, p. 27). Dans cette critique, la transposition didactique est présentée comme cantonnée au niveau 1, à savoir l'écart entre savoirs à enseigner et théories de référence. La notion d'élaboration didactique permet de prendre en charge de façon précise les problèmes d'apprentissage. On notera aussi l'insistance très forte sur la solidarité des différents pôles du système didactique et, au-delà, de l'inscription dans le système institutionnel dans son ensemble.

On pourrait ajouter que la notion de transposition didactique focalisant l'attention sur les différentes notions qui font l'objet d'une transposition, son utilisation exclusive entraîne un risque de sectorisation de la didactique en autant de didactiques que de domaines d'enseignement, voire d'objets d'enseignement : il y aurait ainsi une didactique de la littérature, une didactique de l'oral, une didactique de la grammaire, une didactique de l'orthographe, voire une didactique du discours explicatif ou une didactique de la ponctuation. La notion de configuration didactique a le mérite de contraindre à penser la discipline dans son ensemble et l'indissociabilité de ses différents contenus.

Les critiques de Jean-François Halté sur la notion de transposition didactique visent avant tout une utilisation mécaniste de la notion et s'efforcent de restaurer la dimension systémique des processus transpositifs. Ceux-ci doivent prendre en compte les diverses composantes de la discipline scolaire dans son ensemble.

2.4. Un ouvrage précurseur en didactique du français : « Le Français tel qu'on l'enseigne » de Franck Marchand

Lorsque, en 1971, Frank Marchand publie son ouvrage intitulé *Le français tel qu'on l'enseigne*, la didactique du français n'existe pas encore : il emploie

d'ailleurs le mot de « pédagogie » pour désigner les phénomènes liés à l'enseignement du français qu'il observe.

Comme le souligne Jean Dubois dans l'introduction, « la question fondamentale est de savoir quel rapport existe entre l'enseignement de la grammaire ou de la manipulation de phrases, d'une part, et l'apprentissage de la narration ou de la correction de l'expression, d'autre part » (Marchand, 1971, p. 7). Marchand lui-même interroge cette articulation sous le terme de « champ relationnel des disciplines du français » (Marchand, 1971, p. 15)

La diversité des matériaux constituant le corpus analysé, présentés en pages 18 et 19, est importante : ceux-ci concernent aussi bien la discipline à enseigner que l'observation de pratiques de classe effectives :

- Instructions officielles en vigueur
- Manuel de formation de référence
- Manuels scolaires les plus utilisés
- Fiches de préparation pour les maîtres extraites de revues professionnelles ou de guides pédagogiques accompagnant un matériel d'enseignement
- Rapports d'inspection : 30, issus de 9 circonscriptions différentes
- Enregistrements de leçons faites par trois enseignants de Cours Moyen en élocution, rédaction et compte rendu de lecture
- Cahier-journal des trois enseignants
- Interview et rapports d'inspection de ces trois enseignants
- Devoirs de trois élèves (un « bon », un « moyen », un « faible ») de chacune des classes observées.

Il est remarquable de constater la présence d'éléments relevant des trois niveaux de la transposition didactique : en effet ceux-ci se rapportent à la discipline à enseigner mais aussi à la discipline effectivement enseignée et à la discipline apprise par les élèves, à travers l'échantillon de devoirs, dans lesquels, toutefois, sont principalement analysées les annotations portées par les maîtres. Frank Marchand justifie le caractère significatif des maîtres retenus pour l'observation en indiquant que « le corps des instituteurs est relativement homogène » et qu'« il est peu courant de trouver des individualités qui s'écartent très sensiblement de la norme » (Marchand, 1971, p. 20).

2.5. A la recherche d'une cohérence configurationnelle

Tout au long de ses articles, Jean-François Halté affirme l'impossibilité de penser un secteur de l'enseignement du français indépendamment de l'ensemble de la discipline. Ainsi, par exemple, en 2005, dans l'un de ses derniers textes, proposant, « pour intégrer l'oral » de « mieux enseigner l'écrit » (Halté, 2005, p. 26), il réaffirme l'importance d'« aborder la matière français dans le sens de la cohérence configurationnelle, comme une didactique intégrée de la production et de la réception des discours oraux et écrits » (*ibid.*, p. 27). En effet, « les problématiques de l'oral ne peuvent s'appréhender sérieusement, c'est-à-dire s'inscrire réellement dans les cursus, qu'à la condition de s'intégrer dans une conception du français-matière cohérente, en phase avec son évolution historique, en congruence avec l'état des recherches, et avec l'état des besoins sociaux, si mal formulée soit la demande » (Halté, 2005, p. 30). Chaque secteur de l'enseignement du français est indissociable de l'ensemble, dans la mesure où, comme le montre

Schneuwly (2007), le « Français » est « une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée ».

De même, en 1998, dans le numéro de *Pratiques* consacré à la transposition didactique en français (*Pratiques* 97-98), Halté insiste sur l'existence de cohérences configurationnelles (Halté, 1998, p. 183) sous la forme de sélections mutuelles des savoirs savants et de ce qu'il appelle modèles, en tant que textes littéraires de référence.

La configuration didactique dans son ensemble a une incidence sur les contenus d'enseignement, comme j'ai pu le montrer dans un texte déjà ancien (Garcia-Debanc, 1990). Confrontant l'organisation relative des enseignements de la lecture-écriture et de l'étude de la langue dans les programmes de 1923-1938 et les recherches INRP des années 1990, on peut montrer que la première propose exclusivement des contenus relatifs à la grammaire de phrase et inscrit des apprentissages langagiers élémentaires par capitalisation et réemploi en situations complexes, là où la seconde privilégie des notions relatives à la grammaire de texte et procède par résolution de problèmes. La configuration didactique fait ici écho à l'évolution des travaux linguistiques.

2.6. Des configurations didactiques différentes selon les époques historiques

Jean-François Halté s'intéresse principalement aux configurations didactiques de l'enseignement du français dans le second degré. Cependant, dans le colloque d'Aix de 2003 consacré à l'enseignement de la grammaire, il interroge également les éléments de reconfiguration didactique dans les programmes du premier degré de 2002 et la place qu'y occupe l'enseignement de la langue.

Ainsi, du point de vue de l'enseignement du français à l'école primaire en France, on peut considérer que des contours différents sont assignés successivement à la discipline français par les principaux programmes en 1925, 1938, 1972, 1985⁽¹⁾, 2002-2007, 2008. Quels enjeux sont assignés à la discipline ? Qu'est-ce qu'il est prioritaire d'enseigner ? Pourquoi ? Quels contenus sont privilégiés ? Quel découpage est effectué entre diverses sous-disciplines ? Quel temps relatif est consacré aux pratiques de lecture, d'écriture et à l'enseignement de la langue ? Non seulement les programmes mais aussi les matériels d'enseignement, les ouvrages et les revues pédagogiques dessinent ainsi des modèles de la discipline variables selon les époques. Le détour historique est intéressant pour questionner l'homogénéité et la cohérence interne des pratiques effectives. On peut en effet considérer qu'étant donné le temps de mise en œuvre effective des injonctions d'un nouveau programme d'enseignement – Franck Marchand (1971) a pu montrer qu'en 1970, certains enseignants se référaient encore aux programmes de 1925 – et les décalages entre les programmes vécus par les enseignants en tant qu'élèves et ceux auxquels ils ont à se référer en tant qu'enseignants, chaque enseignant alimente ses pratiques, de façon plus ou moins explicite, en se référant à plusieurs modèles d'enseignement de la discipline. Ces éléments peuvent être dégagés à

(1) Les divers textes officiels régissant l'enseignement du français à l'école primaire de 1791 à 1995 ont été regroupés et publiés par André Chervel en trois tomes. Chervel A. (1992) : *L'enseignement du français à l'école primaire Textes officiels. Tome 1 : 1791- 1879. Tome 2 : 1880 – 1940. Tome 3 : 1940 – 1995.* Paris, INRP Economica.

partir d'indices témoignant indirectement des pratiques d'enseignement effectives (préparations, cahiers d'élèves...) et d'une observation directe de moments de classe. En effet, la gestion de l'imprévu peut conduire à convoquer des modèles disciplinaires profondément ancrés.

3 De la discipline à enseigner à la discipline enseignée : le modèle disciplinaire en acte

3.1. De la configuration didactique prescrite à la configuration didactique observée

Décrire et analyser des pratiques effectives d'enseignement constitue un enjeu important pour les travaux actuels en didactiques des disciplines : signes d'une maturité scientifique dans la construction des observables, ces travaux sont aux antipodes des injonctions et prescriptions qui ont pu exister dans les premiers travaux en didactique. Ils signifient surtout qu'est pris au sérieux le métier d'enseignant, avec ses diverses contraintes.

Le poids relatif des différents apprentissages (lecture-écriture, enseignement de la langue) et leur articulation sont définis dans les programmes scolaires. Cependant, ils s'actualisent de manières diverses dans les pratiques d'enseignement. Ces actualisations sont la résultante de contraintes locales mais aussi de l'épistémologie professionnelle de l'enseignant. Il est essentiel d'essayer de les décrire et d'en rendre compte si l'on veut mieux comprendre le fonctionnement effectif des enseignements.

3.2. La notion de modèle disciplinaire en acte

La notion de modèle disciplinaire en acte, que j'ai proposée pour rendre compte notamment de la gestion des imprévus par des enseignants débutants est inspirée par la notion de « théorèmes-en-acte » proposée par Gérard Vergnaud en didactique des mathématiques, dans le cadre de sa théorie des champs conceptuels, pour rendre compte du processus de conceptualisation progressive des structures additives, des structures multiplicatives et de l'algèbre. Vergnaud (1990) définit les « concepts-en-acte » et « théorèmes-en-acte » comme « les invariants opératoires qui pilotent la reconnaissance par le sujet des éléments pertinents de la situation et la prise d'information sur la situation à traiter » (p. 159). « Ces invariants opératoires sont implicites dans les conduites des sujets en situation ». Les théorèmes en acte sont des invariants de type propositions. Ainsi, les enfants, entre 5 et 7 ans, découvrent qu'il n'est pas nécessaire de recompter tous les éléments pour trouver le cardinal d'un ensemble de A et de B, si on a déjà compté A et compté B. Les théorèmes-en-acte peuvent être inférés à partir de l'observation des situations de résolutions de problèmes. Le champ conceptuel des structures additives est « à la fois l'ensemble des situations dont le traitement implique une ou plusieurs multiplications ou divisions, et l'ensemble des concepts et théorèmes qui permettent d'analyser ces situations » (*ibid.*, p. 147). On peut tenter d'inférer, de la même manière, un ensemble de représentations et de règles d'action qui guident les choix des enseignants, particulièrement lorsqu'ils gèrent des imprévus. Celles-ci s'ancrent pour une large part dans les configurations didactiques successives de la discipline.

En effet, lorsqu'ils conçoivent et mettent en œuvre dans une classe une activité,

les enseignants effectuent des choix en se fondant sur les programmes d'enseignement, les connaissances qu'ils ont des notions à enseigner, le matériel d'enseignement à leur disposition, mais aussi sur les prescriptions secondaires diffusées par les institutions de formation (Goigoux, 2002), les habitudes disciplinaires, la culture d'établissement, des routines professionnelles ou leur propres souvenirs d'élèves. Nous avons déjà pu montrer (Garcia-Debanc, Trouillet, 2000) comment les contradictions entre ces modèles disciplinaires sous-jacents peuvent expliquer des écarts importants entre le prévu et le réalisé. Les choix décisionnels, notamment dans la gestion des imprévus, et les reformulations de paroles d'élèves par l'enseignant peuvent être de bons révélateurs des tensions entre des modèles disciplinaires concurrents, souvent contradictoires.

On peut considérer que les contours différents assignés successivement à la discipline par les principaux programmes (pour l'école primaire, en France, 1925, 1938, 1972, 1985, 2002-2007, 2008 ou pour le collège, 1985, 1996, 2008) constituent autant de strates auxquelles s'alimentent les pratiques d'enseignement effectives. L'enseignant en exercice a en effet lui-même connu successivement diverses configurations didactiques : celle des programmes de l'époque où il était lui-même élève – ou plutôt la configuration didactique correspondant à la mise en œuvre effective de ces programmes dans les classes, qui peut en différer plus ou moins notablement – mais aussi celle qui était en vigueur au moment de sa formation professionnelle initiale et qui a fait l'objet de son attention au moment de l'entrée dans le métier. Ces différentes strates entrent en concurrence, sans qu'il en ait nécessairement conscience, avec les prescriptions des programmes en vigueur.

Ainsi, par exemple, en didactique de l'écriture, l'enseignant qui a lui-même fait des rédactions dans lesquelles ont été principalement notées l'orthographe et la syntaxe, aura quelques difficultés à mettre en œuvre des programmes qui l'invitent à privilégier la dimension pragmatique et communicative et la cohésion textuelle. D'où, en situation de gestion d'imprévu, une contamination entre diverses configurations didactiques produisant une configuration didactique hybride.

On peut ainsi essayer de cerner, dans des pratiques observées, quelles traces relèvent de telle ou telle configuration didactique. La référence à la configuration didactique devient alors une notion heuristique pour interroger la complexité des pratiques d'enseignement effectives et essayer de cerner les références sous-jacentes aux pratiques observées.

Là où Jean-François Halté, tout au long de son travail, recherche une cohérence configurationnelle dans l'articulation des différents domaines du français, la référence aux différentes configurations didactiques successives de la discipline permet d'interroger les tensions et les contradictions inhérentes aux pratiques d'enseignement. Ces interrogations se posent à divers niveaux, du plus global (enjeux assignés à la discipline, contenus prioritaires, découpage entre les diverses sous-disciplines, temps relatif consacré aux pratiques de lecture, d'écriture et à l'enseignement de la langue...) jusqu'aux plus locaux : quelles théories sous-tendent les notions enseignées ? Quelles activités sont les plus fréquentes ? Quels exemples sont privilégiés ? Sur quelles théories se fondent les critères utilisés dans les différents domaines sous-disciplinaires ? Comment sont effectuées les évaluations ? Les traces du modèle disciplinaire en acte sont repérables dans les planifications de l'enseignant, ses préparations, les consignes qu'il propose à ses élèves, tout au long de la séance et les modes de gestion des imprévus, mais aussi dans les entretiens réalisés avant et après la séance.

L'analyse attentive d'enregistrements de classes permet de constater l'intrication de plusieurs paradigmes. Ainsi, par exemple, une Professeure des Ecoles propose à ses élèves de CE2-CM1 un travail de réécriture du portrait d'un personnage littéraire, le héros de l'album de Rascal *Le Voyage d'Oregon*, qui se réfère à la fois aux travaux conduits à l'INRP sur l'évaluation formative critériée et aux théories du portrait de la fin du dix-neuvième siècle, distinguant portrait physique et portrait moral (Garcia-Debanc, Beucher, Volteau, 2008). Au cours de l'entretien d'explicitation de ses intentions, l'enseignante ne montre pas qu'elle a conscience de la distorsion entre ces deux paradigmes. Dans le même article, nous montrons qu'une professeure de lycée se référant préférentiellement aux théories génétiques sur les brouillons d'écrivains fait un usage techniciste des concepts de narratologie et rejette le travail d'élaboration des formulations en travail à la maison. De tels décalages entre les intentions et les mises en œuvre peuvent être interrogés du point de vue du modèle disciplinaire implicite sous-jacent. Pour agir de la sorte, quelle représentation se fait l'enseignant de sa discipline-matière et de ses objectifs essentiels ? Les interactions didactiques sont une réserve d'indices permettant de cerner le modèle disciplinaire en acte de l'enseignant (Garcia-Debanc, 2007).

Le modèle disciplinaire en acte inclut ainsi l'actualisation de la configuration didactique disciplinaire dans les pratiques de classe mais aussi la dépasse, dans la mesure où il permet d'interroger également les références implicites sous-jacentes aux pratiques d'enseignement, pour chacune des notions enseignées.

Conclusion

Transposition didactique, configuration didactique, modèle disciplinaire en acte, trois concepts des didactiques dont la présence témoigne des évolutions méthodologiques en didactique du français. De l'époque pionnière, où la didactique se démarque de la pédagogie en focalisant l'attention exclusivement sur les contenus d'enseignement et les savoirs à enseigner aux recherches les plus récentes qui essaient de rendre compte de l'activité enseignante et des objets enseignés dans leur complexité, la didactique du français s'affranchit progressivement de sa dépendance aux théories de référence pour fonder la spécificité de son objet et essayer de rendre compte des pratiques effectives.

Les recherches sur des objets d'enseignement problématiques tels que l'oral ou l'écriture, auxquels Jean-François Halté s'est principalement consacré, se doublent souvent d'une réflexion épistémologique sur les méthodologies à mettre en œuvre pour recueillir des données fiables et significatives (*La Lettre de l'AIRDF*, 2007). Prenons garde toutefois à ce que les exigences méthodologiques liées au recueil et au traitement des données ne relèguent pas en une position trop secondaire, voire impensée, la problématisation des contenus spécifiques de savoirs.

Gardons aussi en mémoire l'exigence permanente de Jean-François Halté de resituer les éléments observés dans le système dans son ensemble et d'inscrire fortement dans une perspective sociale de combat contre l'échec scolaire le travail conduit en didactique du français. A l'heure où se trouvent gravement menacés le fonctionnement du service public d'enseignement et la formation professionnelle des enseignants, un retour sur les moments fondateurs permet d'éclairer les enjeux centraux des travaux que nous conduisons.

Éléments bibliographiques

- ARTIGUE, M., DOUADY, R. (1986) : « La didactique des mathématiques en France », in *Revue Française de Pédagogie* 76, Juillet-Août-septembre 1986, pp. 69-88.
- BRONCKART, J.-P. (1989) : « Du statut des didactiques des matières scolaires », in GALISSON, R. et FOULET, E. (coord.) *Langue Française* 82, *Vers une didactique du français ?*, mai 1989, pp. 53-66.
- CHEVALLARD, Y. (1985-1991) : *La transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DAFTEL - Banque de données : Etat des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, dans les pays francophones, <http://www.inrp.fr>.
- DUFAYS, J.-L. (2007) : « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire », in FALARDEAU, E. et alii., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses Universitaires Laval, pp. 63-82.
- GARCIA-DEBANC, C. (1988) : « Quand la recherche rencontre les utilisateurs. Utilisation des produits de la recherche en formation des maîtres », *Repères* 74, pp. 91-101.
- (1990) : « Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités », in Brassart, D.G., Garcia-Debanc, C., Halté, J-F, Lebrun, M, Petitjean, A., Legros, G., Ropé, F., *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, Collection Didactique des Textes, Metz, pp. 41-73.
- (1991) : *Statut des sciences du langage dans la constitution d'une discipline en émergence : la didactique du français*, Mémoire d'Habilitation à Diriger des recherches en Sciences du langage, Université Toulouse-Le Mirail.
- (2007) : « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants », in FALARDEAU, E. et alii., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses Universitaires Laval, pp. 43-61.
- GARCIA-DEBANC, C., TROUILLET, A. (2000) : « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural », *Pratiques*, 105-106, pp. 51-82.
- GARCIA-DEBANC, C., BEUCHER, C., VOLTEAU, S. (2008) : « Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale », Bruxelles, *Diptyque* 13, juin 2008, pp. 152-178.
- GOIGOUX, R. (2002) : « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », in *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 125-134.
- HALTÉ, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, *Que sais-je ?*
- (coord.) (1993) : *Inter-actions. L'interaction, actualités de la recherche*

- et enjeux didactiques*, Metz, Collection Didactique des textes.
- (1998) : « L'espace didactique et la transposition », in *Pratiques* 97-98, Juin 1998, pp. 171-192.
- (coord.) (1999) CRDF Université de Metz-*Interactions et apprentissage*, *Pratiques* 103-104, novembre 1999.
- (2000) : « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », in *Cahiers FORELL*, Université de Poitiers, pp. 13-19.
- (2005) : « La grammaire au cœur des apprentissages ? », in Vargas, C. (coord.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 11-23.
- JOHSUA, S. (1996) : « Le concept de transposition n'est-il proposé que pour les mathématiques ? », in RAISKY, M. et CAILLOT, M. *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck université.
- LAPARRA, M. (1995) : « La didactique du français entre consécration et régression », Colloque DFLM : *Les Métalangages de la classe de français*, Actes du 6^e Colloque Lyon septembre 1995, pp. 215-217.
- LA LETTRE DE L'AIRDF (2007) : *Les méthodes de recherche en didactique du français*, n° 40, 2007-1.
- MARCHAND, F. (1971) : *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris : Larousse.
- MARQUILLO-LARRUY, M. (coord.) (2001) : *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, *Cahiers Forell*, Université de Poitiers.
- NONNON, E. (1999) : « “Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire” : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une “démarche inductive” en grammaire », in Halté J.-F. (coord.), *Pratiques* 103/104, « Interactions et apprentissage », pp. 116-148.
- SCHNEUWLY, B. (2007) : « Le “Français” : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », in FALARDEAU, E. et alii., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses Universitaires Laval, pp. 9-26.
- SCHNEUWLY, B., THEVENAZ-CHRISTEN, T. (coord.) (2006) : *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- VERGNAUD, G. (1990) : « La théorie des champs conceptuels », in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10, n° 2-3, pp. 133-170.